

# PROPOSTAS DE AÇÕES DOCENTES E A SUPERAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS TRADICIONAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

*César Daniel de Assis Rolim\**

## Resumo

A superação das práticas pedagógicas tradicionais no ensino de História coloca-se como uma imposição para os educadores. A utilização sistemática do livro didático, a constante utilização de aulas expositivas, sem a efetiva participação dos educandos, o apego ao currículo, elaborado sem levar em conta a construção de uma consciência crítica, a simples transmissão de um conhecimento pronto, são algumas características ainda presentes no ensino público. A partir dessas constatações verificadas em aulas de História, ministradas por educadores de instituições públicas de ensino, o presente trabalho busca apontar algumas ações pedagógicas que propusessem uma superação de ações pedagógicas características da pedagogia tradicional. O trabalho propõe também uma discussão acerca da análise da ação pedagógica do educador e sua consequência para a construção do conhecimento por parte dos educandos.

**Palavras-chave:** Educadores. Ações pedagógicas tradicionais. Teorias pós-críticas.

## Abstract

The overcoming of practical pedagogical the traditional ones in the education of History is placed as an imposition for the teachers. The systematic use of the didactic book, the constant use of expositivas lessons, without the effective participation of the students, the attachment to the resume, elaborated without taking in account the construction of a critical conscience, the simple transmission of a ready knowledge, gifts in public education are some characteristics still. From these perceptions verified in lessons of History, given for teachers of public institutions of education, the present work searches to point some pedagogical actions that considered an

---

\* Programa de Pós-Graduação em História – UFRGS. E-mail: cdarolim@yahoo.com.br

overcoming of characteristic pedagogical actions of the traditional pedagogic. The work also considers a quarrel concerning the analysis of the pedagogical action of the teacher and its consequence for the construction of the knowledge on the part of the students.

**Keywords:** Teachers. Traditional pedagogical actions. After-critical theories.

**Title:** Proposals of pedagogical practical teaching actions and the overcoming of traditional in the education of History

Apesar da busca de superação de práticas docentes tradicionais através da pedagogia pós-crítica ou relacional, a partir da década de 1990, o conservadorismo ainda é verificado no ensino de História. Pode-se observar que as ações pedagógicas dos educadores de escolas públicas ainda caracterizam-se pelo tradicionalismo. Peculiaridades como o apego ao livro didático, ausência de problematização do conteúdo trabalhado, predomínio de aulas expositivas, falta de interação entre educador e educandos, currículo construído sem levar em conta a realidade dos educandos constituem algumas peculiaridades presentes nas salas de aula de escolas públicas.

Tendo como premissa a constatação da presença do ensino tradicional, refletido na pedagogia diretiva<sup>1</sup> nas escolas públicas, o presente trabalho busca apontar algumas ações pedagógicas que teriam o objetivo de proporcionar uma maior interação entre educador e educandos. Essas ações teriam como objetivo a superação do conservadorismo docente responsável pela desmotivação de educandos. O trabalho propõe também uma discussão acerca da análise da ação pedagógica do educador e sua conseqüência para a construção do conhecimento por parte dos educandos.

Observando-se aulas ministradas em escolas públicas, identifica-se as características acima mencionadas. A utilização sistemática do livro didático

e o apego ao mesmo, é uma das técnicas mais utilizadas pelos educadores em sala de aula. Gouvêa da Silva (2002, p. 22) afirma que se a referência permanente é o conteúdo tradicional do livro didático, temos imposição de conteúdos de forma artificial às questões apontadas pela análise crítica da realidade. Em alguns momentos, contudo, certos educadores utilizam-se de textos auxiliares e solicitava a análise dos mesmos por parte dos educandos. Tais textos têm a vantagem de serem específicos sobre o assunto em questão, passíveis de constante atualização e isentos dos erros tradicionais repetidos nos livros didáticos e das visões metodológicas ultrapassadas. "Nas séries mais adiantadas, oferecem possibilidades de discussões sobre o posicionamento do autor, desenvolvendo-se a reflexão." (NEVES, 1986, p. 66) A idéia seria a de proporcionar a reflexão a partir do entendimento da visão do autor sobre determinado assunto. Considera-se que "[...] essa técnica vai permitir ao aluno maior preparo para a vida, a medida em que exercita a intimidade com o texto; prontidão para a leitura das entrelinhas, uma vez que é aí que o autor se posiciona, transmite a sua visão de mundo, representa a sua época." (NEVES, 1986, p. 66)

Essa análise das entrelinhas de um texto pode ser proporcionada, no entender de Freire (1995), pela leitura crítica. Esta implica, basicamente, que o leitor se assuma como sujeito inteligente e desvelador do texto. Nesse sentido, o leitor crítico é aquele que até certo ponto "reescreve" o que lê, 'recria' o assunto da leitura em função de seus próprios critérios. Já o leitor não-crítico funciona como uma espécie de instrumento do autor, um repetidor paciente e dócil do que lê. Não há nesse caso uma real apreensão do significado do texto. "A leitura crítica é aquela que fundamentalmente sabe situar num contexto o que está sendo lido. Uma boa educação crítica estabelece permanentemente esse movimento dinâmico entre a palavra e o mundo e vice-versa." (FREIRE, 1995, p. 113)

A capacidade de ler nas entrelinhas permite ao educando, na perspectiva de que ele constitui-se em um agente histórico, a interpretação

*Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 187-204, jan./jun. 2007*

de ideologias<sup>ii</sup> que permeiam a sociedade. Essas, ocultadas através de distorções, de manifestações, de dominação e repressão. O Estado utiliza-se dessa ocultação através de aparelhos ideológicos repressivos e aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1985). Estes exercem menos ostensivamente seu papel de ocultação. São eles: a imprensa (rádio, televisão, jornais, revistas, propaganda, etc.), o sistema de partidos, a família, a religião, a escola, o direito, etc. O educando que é instrumentalizado por essa capacidade de interpretar o que está sendo dito (ou imposto) por esses aparelhos, pode legitimar ou contestar o status quo permitindo a construção de um pensamento autônomo.

Com isso, “[...] identificamos a tarefa da educação e da filosofia perante a ideologia, como tarefa essencialmente ligada à formação da consciência crítica, à conscientização. [...] Assim, para educar (proporcionar a tomada de consciência) é preciso lutar contra a educação, contra a educação dominante que é a educação do colonizador.” (GADOTTI, 1991, p. 35) Daí a necessidade de uma filosofia crítica da educação, ou seja, uma filosofia que explore as raízes, os pressupostos, aquilo que está subjacente à educação. “[...] Seu interesse a leva a explorar o que está por trás da educação a suspeitar da educação, a suspeitar que além da aparência de uma educação necessária pode ocultar-se a dominação, a reprodução, etc.” (GADOTTI, 1991, p. 46)

Essa filosofia crítica da educação, possibilita a construção de uma concepção libertadora da educação. Gadotti (2000, p. 268) afirma que essa concepção evidencia o papel da educação na construção de um novo projeto histórico. Fundamenta-se numa teoria do conhecimento que parte da prática concreta na construção do saber e do educando como sujeito do conhecimento.

A consolidação de uma filosofia crítica pressupõe a noção de que o currículo deve ser confeccionado a partir de teorias críticas diferentemente de teorias tradicionais. Nas aulas observadas constatou-se a construção

tradicional do currículo, ou seja, um currículo elaborado sem levar em conta a construção de uma consciência crítica. As teorias tradicionais de currículo, ao aceitar mais facilmente o status quo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. “Em geral, elas tomam a resposta à questão ‘o quê?’ como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: ‘como?’. Dado que temos esse conhecimento (inquestionável) a ser transmitido, qual a melhor forma de transmiti-lo?” (SILVA, 1999, p. 16) Diferentemente das teorias tradicionais, as teorias críticas atuam na concepção do currículo através de outras perspectivas. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, “[...] não se limitam a perguntar ‘o quê?’, mas submetem este ‘quê?’ a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto ‘o quê?’, mas ‘por quê?’ Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo?” (SILVA, 1999, p. 16)

A proposta de elaboração de um currículo<sup>iii</sup> em essência crítico é necessária para a construção de uma escola crítica. “A perspectiva do currículo como ciência crítica é essencialmente a de um currículo-formação, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização do homem.” (SILVA, 1990, p. 11) A ênfase passa a ser de outros aspectos como, questões éticas, políticas, sociais, e não só questões técnicas e instrumentais. “Assume um pacto com a justiça social, no sentido de maximizar a igualdade econômica, social e educacional. O trabalho do professor-curriculista orientado por esses pressupostos nunca será neutro, mas perpassado por compromisso e imbuído de intencionalidade.” (SILVA, 1990, p. 11)

A idéia de tempo linear permanece como aspecto permanente na ação dos educadores de História. Para Silva (2004, p. 2), a narrativa moderna sobre o tempo legitima e instaura noções que ignoram as multitemporalidades e as intertextualidades, enfatizando a percepção de

*Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 187-204, jan./jun. 2007*

progresso e evolução como escritura contínua, linear e progressiva, o que permite unificar as diversas temporalidades que caracterizam as culturas num discurso unificado, num discurso nacional. A noção de necessidade de formação de um discurso nacional continua presente no ensino de História.

Visando a superação dessa idéia, busca-se a construção de um currículo através da abordagem temática. Essa proposta, no entender de Gouvêa da Silva (2002, p. 19), procura romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição educacional, considerando conteúdos escolares tanto a realidade local (reflexo de um contexto sócio-histórico, concretamente construído por sujeitos concretos), quanto o processo de ensino-aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre saberes, popular e científico, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local.

Nesse sentido, o planejamento apresenta-se como um desafio para a comunidade escolar comprometida com a construção da prática educacional crítica, já que é justamente o momento de romper com os programas oficiais autoritariamente preestabelecidos, assumir-se como comunidade construtora de conhecimentos, ou seja, “[...] como sujeito coletivo que, criticamente, supera os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar, predispondo-se à análise da realidade imediata em que a comunidade se insere, tomando decisões e arquitetando os fazeres curriculares a ela pertinentes.” (GOUVÊA DA SILVA, 2002, p. 19)

Para Kosik (1995), a realidade só pode ser compreendida como um todo concreto, estruturado, dialético, no qual deve ser uma consequência da análise da realidade e não o ponto de partida programático. Delizoicov (1991) resgata a importância de estabelecer critérios para a seleção dos objetos de estudo e dos respectivos conhecimentos que se tornam, na dimensão pedagógica, conteúdos escolares. Tais conteúdos devem propiciar uma superação nas visões de mundo do aluno, ou seja, na passagem da

*Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 187-204, jan./jun. 2007*

cultura primeira à elaborada. Segundo Severino (1995), é na construção coletiva de um projeto educacional que a fragmentação dos conteúdos poderá ser superada.

Considerar a comunidade escolar capaz de construir criticamente o seu currículo não pode ser uma resignação conjuntural, mas sim uma exigência político-filosófica quando se opta por uma pedagogia emancipatória. Desta forma, segundo Gouvêa da Silva (2002, p. 26), para desencadear um processo de reorientação curricular que devolva aos indivíduos a condição de sujeitos de sua prática, tão importante quanto a percepção das contradições institucionais, é reconhecer suas brechas criativas, seus avanços, suas iniciativas e invenções comprometidas com a construção da verdade democrática, mesmo considerando todos os obstáculos e limites observados na complexidade da prática educativa.

Essa prática educativa deve buscar romper com as teorias tradicionais. Esse rompimento com as teorias tradicionais deve-se à crise dos paradigmas da História. "A falência ou a crise dos paradigmas científicos tradicionais deve-se à recusa aos modelos fechados, à ortodoxia e às visões totalizantes: oferece-se, em troca, o pluralismo (para alguns, ecletismo), a fragmentação, o individualismo." (CAIMI, 2002, p. 56) Essa conjuntura de transformação nos paradigmas que orientavam a ação de educadores é reflexo da crise da modernidade (ou pós-modernidade).

A mudança nos paradigmas, todavia, não atingiu a ação da totalidade dos educadores, assim como a chamada modernidade não atingiu a maioria dos países do Terceiro Mundo. A modernidade envolve aspectos objetivos e subjetivos, "[...] tais como distribuição de renda, da terra, democracia, igualdade social, justiça, liberdade [...] sendo assim, o discurso da pós-modernidade se dá em bases falsas, uma vez que essas condições da modernidade não se efetivaram nos países do Terceiro Mundo." (CAIMI, 2002, p. 56) Os educadores, em sua maioria, continuam tendo como

embasamento teórico as referências iluministas do positivismo e do marxismo.

Os educadores que adotam uma perspectiva conservadora em sua ação docente seriam exemplos dessa aplicação de teorias modernas tradicionais, pois utilizam o livro didático de uma forma não-crítica, ou seja, sem a análise e interpretações das informações contidas. O livro didático mostra, em sua maioria, uma abordagem positivista ao destacar os fatos sem aprofundamento nas discussões. “O documento escrito, segundo a concepção positivista, é a fonte privilegiada de pesquisa, uma vez que nele a história está dada, ou seja, não se pode interpretar, apenas transcrever as informações que ele oferece.” (CAIMI, 2002, p. 59)

Visando superar essa idéia, a História Nova abre o campo de pesquisa para os historiadores. Os documentos-fonte se ampliaram. O campo conceitual de documentos utilizados é da História Nova, “[...] que substitui a História de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, por uma História baseada numa multiplicidade de documentos; escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc.” (NIKITIUK, 1999, p. 12) Essa nova concepção de documentos não se faz presente na ação pedagógica da maioria dos educadores. Estes, ainda pautados pelos paradigmas da pedagogia tradicional, não utilizam essas possibilidades de novos tipos de documentos em suas aulas. Concentram sua ação na utilização de livro didático, e no currículo construído sem levar em conta os educandos.

Verifica-se, além do rompimento com a História tradicional, uma considerável fragmentação. Caimi (2001, p. 20) afirma a existência de uma visível dispersão temática e uma fragmentação teórico-metodológica nas discussões pedagógicas, não se percebendo a influência hegemônica de um único modelo teórico nas propostas para o ensino de História. O que há, segundo nos parece, são elementos do marxismo, dos Annales, da Nova História e de outras tendências subsidiando o debate atual.

*Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 187-204, jan./jun. 2007*



A fragmentação do conhecimento, presente desde o início do século XX, tem como resposta a idéia de interdisciplinaridade. Esta surge com a promessa de romper com a epistemologia positivista. Para Gadotti (2000, p. 222), a interdisciplinaridade visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Fazenda (1979, p. 8) entende que seria necessário uma atitude, ou seja, uma postura interdisciplinar. Atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento.

Segundo Gadotti (2000, p. 222), os princípios norteadores da interdisciplinaridade nos projetos educacionais seriam: a percepção de que o aluno não tem um tempo determinado para aprender, pois ele aprende a todo o momento; a noção de que é o indivíduo que aprende e não um coletivo amorfo de alunos; entender o conhecimento como uma totalidade; o conteúdo a ser trabalhado deve ser significativo para o projeto de vida dos alunos, ou seja, aprendemos quando nos envolvemos com emoção e razão no processo de reprodução e criação do conhecimento.

Para tanto, a metodologia do trabalho interdisciplinar supõe atitude e método que implica a integração de conteúdos, a passagem de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária do conhecimento, "a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa, considerando o estudo e a pesquisa, a partir da contribuição das diversas ciências e buscar a centralização do ensino-aprendizagem em uma visão de que aprendemos ao longo de toda a vida." (GADOTTI, 2000, p. 222)

A perspectiva interdisciplinar deve contribuir para o estudo de determinados temas que orientariam todo o trabalho escolar. Assim, essa concepção de interdisciplinaridade se propõe respeitar a especificidade de cada área do conhecimento, isto é, a fragmentação necessária no diálogo com o contexto e cuja gênese encontra-se na evolução histórica do desenvolvimento do conhecimento. Neste sentido, "[...] ao se respeitar os

*Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 187-204, jan./jun. 2007*

fragmentos de saberes, procura-se estabelecer e compreender a relação entre uma totalização em construção a ser perseguida e continuamente a ser ampliada pela dinâmica de busca de novas partes e novas relações.” (PONTUSCHKA, 1993, p. 13)

A interdisciplinaridade no ensino da História, indica a possibilidade de construção de um conhecimento que proporcione a formação do educando enquanto sujeito social. O objetivo dessa ação pedagógica interdisciplinar “tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na teoria positivista, era compartimentalizada e fragmentada.”(GADOTTI, 2000, p. 223) Além dessa idéia de integração das experiências cotidianas de aluno e professor, a interdisciplinaridade pode significar uma etapa para a transdisciplinaridade. No entender de Piaget (1972, p. 144), a interdisciplinaridade seria uma forma de se chegar à transdisciplinaridade, etapa que não ficaria na interação e reciprocidade entre as ciências, mas alcançaria um estágio no qual não haveria mais fronteiras entre as disciplinas.

A desmotivação dos educandos, aspecto presente nas aulas de boa parte das escolas públicas, seria uma decorrência da utilização das práticas docentes conservadoras. Os educadores esquecem a importância da carga afetiva no processo de aprendizagem. Vasconcellos (1994), ao destacar os aspectos afetivos na aprendizagem, explicita que a aprendizagem significativa depende, além do nível de representação, da carga afetiva envolvida. Afirmar que situações concretas da existência, se não forem consideradas, podem dificultar a aprendizagem. Para Morin (2000), a afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo.

No entender de Frison e Schwartz (2002:129), iniciar a aula sem tentar despertar a curiosidade, mediante a apresentação de problemas ou de informação nova, apenas explicando, pode contribuir para que os alunos

considerem que o objetivo é memorizar e ser aprovado e isso talvez desencadeie formas improdutivas de enfrentar as atividades.

A busca de uma maior interação entre o educador e os educandos deve ser uma premissa da ação pedagógica. Nesse sentido, a utilização excessiva de aulas expositivas pode ocasionar uma diretividade do educador enquanto mero transmissor de conhecimento. Uma alternativa para transformar a aula expositiva em técnica de ensino capaz de estimular o pensamento crítico do educando é dar-lhe uma dimensão dialógica. Para Lopes (1993), essa forma de aula expositiva utiliza o diálogo entre educador e educandos para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências. O diálogo, todavia, deve ser considerado não apenas como uma conversação mas sim como uma busca recíproca de saber.

Tendo por objetivo envolver os educandos no processo de construção do conhecimento, a proposta de pedagogia de projetos de Hernández (1998), possibilita a confluência na ação de educadores e educandos. Esse autor caracteriza os projetos de trabalho como um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista), em que predomina a atitude de cooperação e em que o professor é um aprendiz e não um especialista, pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos, que procura estabelecer conexões e que questiona a idéia de uma versão única da realidade. Assim, os projetos são processos contínuos, que refletem uma concepção de conhecimento como produção coletiva, em que a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam dando significado às aprendizagens construídas.

Não levar em conta essa noção de construção do conhecimento, é um problema verificado nas ações educativas aplicadas em muitas escolas públicas. Reflexo da dispedagogia<sup>iv</sup>, verifica-se a falta de sensibilidade dos educadores, no sentido de mostrarem aos educandos que a história é real e não está meramente escrita em livro didático. Constitui-se, todavia, em um

conjunto de fontes, documentos e experiências que proporcionam a construção do passado e do presente.

É necessário reforçar essa noção, pois o educador de História deve levar em consideração “[...] que o conteúdo de História não é o passado, mas o tempo ou, mais exatamente, os procedimentos de análise e os conceitos capazes de levar em conta o movimento das sociedades, de compreender seus mecanismos, reconstituir seus processos e comparar suas evoluções.” (NIKITIUK, 1999, p. 17)

A memória torna-se importante para a formação da nossa própria identidade. Para Nora (1993, p. 9), a memória é a vida sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações. Enquanto que a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que já não existe mais. Embora se alimentem mutuamente, a evocação do passado feito à história, como disciplina do campo científico, presta um serviço de registro e estudo documental da memória que, como construção coletiva de uma comunidade, se ocupa da afirmação de sua identidade.

A partir da evolução das sociedades na segunda metade do século XX surge a importância do papel que a memória coletiva desempenha. Segundo Le Goff (1994, p. 475), exorbitando a história como ciência e como culto público, ao mesmo tempo a montante enquanto reservatório (móvel) da história, rico em arquivos e em documentos/monumentos, e a aval, eco sonoro (e vivo) do trabalho histórico, a memória coletiva faz parte das grandes questões das sociedades desenvolvidas e das classes dominantes e das classes dominadas, lutando todas pelo poder ou pela vida, pela sobrevivência e pela promoção.

A história como campo disciplinar particular chama para si a responsabilidade de construir um conhecimento sobre o passado sustentado em métodos que lhe confirmam veracidade, ao passo que a memória social,

*Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 187-204, jan./jun. 2007*

como lembrança que as comunidades mantêm sobre o seu passado, dá suporte às identidades, tanto individuais quanto coletivas, enquanto História e memória articulam representações socialmente aceitas sobre o real vivido (POLLACK, 1989). Assim, a memória é matéria-prima para quem trabalha com a História, tanto no ensino como na pesquisa. Para Giron (2000), é como matéria-prima e não como produto final que a memória deve ser trabalhada. Sendo material delicado sobre o qual se debruça o historiador, deve ser, antes de mais nada, compreendido em suas determinações.

A noção de que a História seria uma ciência de memorização de fatos e grandes personagens do passado, característica da perspectiva positivista, ainda tem sua permanência na ação pedagógica de muitos educadores. Isso reflete uma debilidade na formação dos mesmos. As lacunas no processo de formação de educadores é conseqüência do predomínio de políticas neoliberais. "A proposta escolhida pelos neoliberais é a velha fórmula de treinar e controlar o desempenho do professor, com uma nova roupagem. O instrumento estratégico utilizado parece ser a avaliação, tanto no caso das Instituições de Ensino Superior, como no caso das escolas de ensino fundamental e médio." (CORSETTI, 2002, p. 343)

Essa pedagogia conservadora inserida na conjuntura atual, onde predominam a perspectiva econômica neoliberal, dá o embasamento teórico para muitos educadores. Estes, segundo Freire (1995: 64) são reacionários, pois entendem que possuem o objeto do conhecimento, que ele traz consigo e o transfere, doa ao educando sabendo que aquela transferência é fundamental para o que ele considera ser a capacitação do educando neste ou naquele domínio. E o educador reacionário é tão mais eficiente quanto mais clareza política ele tem em relação à opção de sua classe. O mesmo vale para o educador revolucionário. Assim, os caminhos de ambos não podem ser os mesmos: um caminha com o objeto na mão, o objeto de conhecimento tanto quanto possível possuído por ele e por sua classe; o outro não se considera possuidor do objeto de conhecimento, mas

*Ágora, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 187-204, jan./jun. 2007*

conhecedor de um objeto a ser desvelado e também assumido pelo educando. Além disso, o educador tradicional controla o educando pelo poder sobre o método que ele se apropria; o educador revolucionário tem no método um caminho de libertação, e é por isso que, na medida do possível, ele discute com o educando a apreensão do próprio método de conhecer.

Diante dessas dificuldades em sua formação, o educador deve assumir uma postura ativa. "Afinal, se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro." (PINSKY, 2004, p. 23) Nesse sentido, o papel do educador é o de construir a noção de que o educando é um ser social, alguém que vive em determinada época, num determinado lugar, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos.

A escola, através da adoção de práticas inclusivas, características da pedagogia relacional, deixa de ser um espaço de opressão sociocultural e de alienação, seletivo e canalizador dos sentidos e significados hegemonicamente instituídos e inertes, "[...] para tornar-se um espaço de construção coletiva da resistência instituidora e organizadora de práticas críticas e emancipatórias, comprometidas com uma nova ordem sociocultural e econômica, ética e democrática." (GOUVÊA DA SILVA, 2002, p. 26).

Surge como uma alternativa à pedagogia diretiva tradicional, uma pedagogia relacional. Esta, segundo Becker (2001), acredita que o educando já tem uma história de conhecimento percorrida, ou seja, acredita que o sujeito assimila as novidades ao conhecimento que já traz consigo, refazendo sobre si mesmo o equilíbrio perdido pelos questionamentos e dúvidas, já num outro nível. Ação essa que permite a construção de um novo conhecimento. A ação do sujeito, portanto, constitui correlativamente, o objeto e o próprio sujeito.

A relação dialética entre o objeto (conhecimento) e sujeito (educandos), vai ao encontro de uma aproximação do conteúdo e

educandos. No entender de Pinsky (2004, p. 28), quanto mais o educando sentir a História como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela, não como uma coisa externa, distante, mas como uma prática que ele se sentirá qualificado e inclinado a exercer. O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica.

Os educadores devem romper com os paradigmas de uma ação pedagógica tradicional. Apesar de uma conjuntura de dificuldades (financeiras, infra-estruturais, de formação, etc.) que envolve os profissionais da educação, estes não devem reproduzir atitudes ultrapassadas. A busca de novas problematizações dos conteúdos, novas abordagens, novas fontes de pesquisa e ações pedagógicas problematizadoras, deve ser constante. Soma-se a isso, a construção de currículos através de teorias críticas ou pós-críticas deve sobrepujar a construção tradicional do currículo.

Uma pedagogia relacional impõe-se como uma necessidade para o ensino público. Somente uma perspectiva libertadora de educação pode proporcionar uma inclusão escolar efetiva. Nesta, a interação entre educadores e educandos proporcionará uma melhor construção do conhecimento.

## Notas

<sup>1</sup> No entender de Becker (2001), na pedagogia diretiva a posição epistemológica do educador, o sujeito (educando) é uma folha em branco, e sua capacidade de aprender vem do meio físico e social (objeto). Essa pedagogia tem como principal característica o empirismo, ou seja, o conhecimento é externo ao sujeito.

<sup>1</sup> Ideologia designa um pensamento teórico estruturado, exprimindo uma falsa visão da história, cuja finalidade é cultar um projeto social, político e econômico da classe dominante (GADOTTI, 1991: 31).

<sup>1</sup> Concebe-se o currículo como o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, se interrelacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço/tempo escolar, assumindo uma ação pedagógica emancipatória na prática educativa convencional. Parte-se do conflito para chegar a um currículo significativo e contextualizado. (GOUVÊA DA SILVA, 2002)

<sup>1</sup> Segundo Bossa (1994), a dispedagogia seria o conjunto de problemas metodológicos do professor.

## Bibliografia

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOSSA, Nadia Aparecida. *A psicopedagogia no Brasil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BURKE, Peter. *A Revolução Francesa na historiografia: a Escola dos Annales (1929-1989)*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. O livro didático: algumas questões. In: CAIMI, Flávia Eloísa; MACHADO, Ironita; DIEHL, Astor. *O livro didático e o currículo de história em transição*. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

CORSETTI, Berenice; RAMOS, Eloísa. Política educacional, educação patrimonial e formação dos educadores. In: *Ciências & Letras*. N. 32. Porto Alegre: FAPA, 2002. p. 339-350.

DELIZOICOV, Demétrio. *Tensões e transições do conhecimento*. Tese de doutorado – IFUSP/FEUSP, São Paulo, 1991.

FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1995.

FRISON, Lourdes; SCHWARTZ, Susana. Motivação e aprendizagem: avanços na prática pedagógica. In: *Ciências & Letras*. N. 32. Porto Alegre: FAPA, 2002. p. 117-131.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 1991.



\_\_\_\_\_. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a história. In: LENSKIJ, Tatiana; HELFER, Nadir Emma. *A memória e o ensino da História*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

GOUVÊA DA SILVA, Antônio Fernando. O currículo na práxis da educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar – tema gerador via rede temática. In: *Caderno pedagógico*. Porto Alegre, out/b, 2002, p. 19-27.

HERNANDÉZ, F; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. São Paulo: Paz e terra, 1995.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: *História e Memória*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

LOPES, Antonia Ozima. *Aula expositiva: superando o tradicional*. Campinas: Papirus, 1993.

MATTOS, Paulo André Passos de. Entre a História, a vida e a ficção. In: *Educação & Realidade*. V. 28. N. 2. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2003.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NEVES, Maria Aparecida. *Ensinando e aprendendo História*. São Paulo: EPU, 1986.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber. In: \_\_\_\_\_. *Repensando o ensino de História*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

NUNES, Clarice. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: LEAL, Maria Cristina; PIMENTEL, Marília Araújo (org.). *História e memória da Escola Nova*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PIAGET, Jean. L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In: OCDE/CERI. *L'interdisciplinarité: problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités*. Paris: OCDE, 1972.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e conseqüente. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. In: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro. Vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org.). *A ousadia do diálogo: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1993.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Mozart Linhares da. Educação Intercultural, narrativas identitárias e alteridade: problematizações. In: GAUER, Ruth Maria Chittó. (Org.). *A Qualidade do Tempo: Para além das aparências históricas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004, v. 1, p. 277-298.

SILVA, Teresinha Maria Nelli. *A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador*. São Paulo: EPU, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VASCONCELLOS, Celso. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1994.

VILLAS-BOAS, Benigna. *O projeto político pedagógico e a avaliação*. Brasília: UNB, 2000.